

ENTRE TELAS E BRINCADEIRAS: INFÂNCIAS, APRENDIZAGENS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA CULTURA DIGITAL

*BETWEEN SCREENS AND PLAY: CHILDHOODS, LEARNING AND PEDAGOGICAL
CHALLENGES IN DIGITAL CULTURE*

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Cátia Oliveira Fernandes Peres

Mestranda em Educação, com Especialização em Tecnologia da Educação Digital pela American Global
Tech University

Charlene Muller da Silva

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Edineia Silva Macedo Escaliar

Mestranda em Educação pela American Global Tech University

Adnilce Lara Araújo

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York

Aureliana Rosa da Silva

Pós-graduada em Docência na Educação Infantil, Gestão e Supervisão Escolar, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia e Normal Superior, com experiência na Educação Básica, formação continuada de professores, coordenação pedagógica, gestão escolar e práticas educacionais

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.787>

Aceito em: 26.08.2026

Resumo: Este artigo analisa as relações entre cultura digital, uso de telas, brincadeira, aprendizagem e mediação na infância, com atenção às implicações para a Educação Infantil. A investigação é bibliográfica, qualitativa e analítico-interpretativa, construída exclusivamente a partir de três estudos disponibilizados para a elaboração do trabalho: Silva e Momo (2025), Nobre et al. (2021) e Puccinelli, Marques e Lopes (2023). Os materiais permitem observar o fenômeno por perspectivas complementares. O primeiro examina narrativas de crianças de cinco e seis anos e evidencia como experiências digitais atravessam modos de aprender, interagir e brincar. O segundo investiga fatores associados ao tempo de tela de 180 crianças entre 24 e 42 meses e identifica elevada exposição, com predominância da televisão. O terceiro analisa postagens de especialistas em grupos de cuidadores e problematiza orientações prescritivas sobre telas. A discussão indica que o debate não pode ser reduzido à oposição entre tecnologia e brincadeira, nem à contabilização isolada do tempo de exposição. Conteúdo, finalidade, contexto, qualidade das interações e presença mediadora do adulto interferem na experiência infantil. Conclui-se que a Educação Infantil precisa reconhecer os repertórios digitais

das crianças, preservar interações e brincadeiras e construir mediações coerentes com as particularidades da primeira infância.

Palavras-chave: infância; cultura digital; telas; brincadeira; mediação.

Abstract: This article analyzes the relationships among digital culture, screen use, play, learning and mediation in childhood, focusing on implications for Early Childhood Education. It is a qualitative, analytical and interpretive bibliographic study based exclusively on three studies provided for this paper: Silva and Momo (2025), Nobre et al. (2021), and Puccinelli, Marques and Lopes (2023). These materials approach the phenomenon from complementary perspectives. The first examines narratives of five- and six-year-old children and shows how digital experiences cross ways of learning, interacting and playing. The second investigates factors associated with screen time among 180 children aged 24 to 42 months and identifies high exposure, with television predominating. The third analyzes specialists' posts in caregiver groups and problematizes prescriptive guidance about screens. The discussion indicates that the issue cannot be reduced either to an opposition between technology and play or to an isolated calculation of exposure time. Content, purpose, context, quality of interactions and adult mediation shape children's experiences. The study concludes that Early Childhood Education needs to recognize children's digital repertoires, preserve interactions and play, and build mediation consistent with the particularities of early childhood.

Keywords: childhood; digital culture; screens; play; mediation.

1 Introdução

A presença de telas na vida das crianças deixou de ser uma experiência ocasional e passou a integrar diferentes momentos do cotidiano. Televisores, smartphones, tablets e outros dispositivos participam de atividades de entretenimento, comunicação e acesso a conteúdos, compondo um cenário no qual as experiências infantis circulam entre espaços presenciais e ambientes digitais. Esse contexto exige uma análise que considere, ao mesmo tempo, as transformações culturais produzidas pelas tecnologias e as especificidades do desenvolvimento e da educação na primeira infância.

Silva e Momo (2025) mostram que crianças de cinco e seis anos relatam experiências diversificadas com telas fora do espaço escolar e que essas vivências aparecem em seus modos de aprender, interagir e brincar. O estudo chama atenção para uma infância que não apenas assiste a conteúdos, mas reconhece plataformas, acompanha narrativas em diferentes mídias, utiliza funcionalidades dos dispositivos e incorpora referências digitais às relações com outras crianças. A escola, portanto, recebe sujeitos que já chegam com repertórios formados em circuitos culturais que não se limitam às experiências planejadas pelos professores.

Em outra faixa etária, Nobre et al. (2021) investigaram 180 crianças entre 24 e 42 meses e verificaram que 63,3% apresentavam exposição diária às telas igual ou superior a duas horas. A televisão permaneceu como o meio mais utilizado, seguida por smartphone e tablet. O dado é relevante porque evidencia que a discussão sobre infância digital não diz respeito somente às

crianças maiores ou às plataformas mais recentes. O contato com telas ocorre precocemente e assume configurações distintas conforme os recursos disponíveis, os hábitos familiares e as características do ambiente.

A questão também envolve os adultos que acompanham a criança. Puccinelli, Marques e Lopes (2023), ao examinarem postagens de especialistas em grupos públicos de mães e pais, identificaram a predominância de conteúdos sobre possíveis prejuízos e orientações de uso. As autoras mostram, porém, que recomendações técnicas não podem ser tratadas como respostas suficientes para situações familiares complexas. Muitos cuidadores convivem com tensões entre aquilo que é recomendado e as condições concretas de organização da vida doméstica, do trabalho e do cuidado.

Diante desses achados, torna-se insuficiente perguntar apenas se as telas são boas ou ruins. A formulação binária desconsidera diferenças de idade, conteúdo, finalidade, contexto, interação e acompanhamento adulto. Também ignora que o uso pode assumir características passivas ou interativas e que a mesma tecnologia pode estar vinculada a experiências muito distintas. Nobre et al. (2021) ressaltam precisamente a importância de observar tempo, forma e qualidade da exposição, enquanto Puccinelli, Marques e Lopes (2023) defendem uma leitura mais complexa do fenômeno.

No campo educacional, o desafio consiste em reconhecer a cultura digital sem transformar a Educação Infantil em extensão das plataformas. O fato de as crianças dominarem determinados comandos ou conhecerem conteúdos midiáticos não elimina a necessidade de experiências corporais, sociais, imaginativas e relacionais. Ao contrário, amplia a responsabilidade pedagógica de construir situações nas quais os repertórios infantis possam ser expressos, confrontados, ressignificados e ampliados.

Este artigo tem como objetivo analisar como o uso de telas e a cultura digital atravessam as experiências da primeira infância e discutir implicações para a Educação Infantil, considerando aprendizagem, brincadeira, interação, mediação adulta e relações com as famílias. A análise utiliza exclusivamente os materiais fornecidos para este trabalho, evitando a inclusão de autores ou referências externas ao corpus selecionado.

A discussão foi organizada de modo a não repetir argumentos em seções diferentes. Inicialmente, aborda-se a constituição das infâncias em uma cultura marcada pelas telas. Em seguida, examinam-se tempo e qualidade de uso, aprendizagem, brincadeira, relações familiares e discursos de especialistas. Por fim, são discutidas implicações para a mediação pedagógica e para a construção de práticas que não sejam nem tecnofóbicas nem orientadas por uma adesão automática aos dispositivos.

2 Referencial teórico

2.1 Infâncias e experiências na cultura digital

Falar em infância na cultura digital não significa afirmar que todas as crianças vivem as mesmas experiências. Os estudos analisados revelam diferenças de idade, contexto e condições de acesso, mas convergem ao indicar que as telas já integram o ambiente em que muitas crianças crescem. Silva e Momo (2025) situam essa questão no plano cultural, observando como conteúdos e dispositivos participam da produção de formas contemporâneas de viver a infância.

As narrativas infantis analisadas por Silva e Momo (2025) revelam circulação entre jogos, músicas, filmes, séries, vídeos e outras produções. Uma referência acessada em determinado suporte pode reaparecer em outro e, posteriormente, integrar uma conversa ou brincadeira presencial. Essa circulação mostra que o repertório infantil não se organiza em compartimentos rígidos. O que é visto, ouvido ou experimentado digitalmente pode ser reelaborado em situações que não dependem da presença física do aparelho.

Essa constatação é importante porque impede que a escola trate a cultura digital apenas como conjunto de ferramentas. Antes de qualquer decisão sobre utilizar ou não determinado recurso em sala, é necessário reconhecer que a tecnologia já comparece nas falas, nos gestos, nos interesses e nas brincadeiras. A dimensão pedagógica começa, portanto, pela compreensão das experiências das crianças e não pela escolha de um aplicativo.

Nobre et al. (2021) acrescentam uma dimensão concreta ao debate ao demonstrar que a exposição começa cedo. Entre as 180 crianças pesquisadas, apenas 5,5% não eram expostas a nenhuma mídia. A maioria apresentava contato cotidiano com telas, sendo a televisão o principal meio. O resultado ajuda a evitar a ideia de que infância digital corresponde exclusivamente ao uso de smartphones. Tecnologias mais antigas e mais recentes coexistem no ambiente familiar e contribuem conjuntamente para o tempo total de exposição.

Os dados também indicam que o acesso não pode ser interpretado apenas a partir de uma lógica de carência. Nobre et al. (2021) encontraram associação entre maior tempo de tela e nível econômico, observando que crianças pertencentes aos estratos econômicos superiores apresentaram maior chance de exposição igual ou superior a duas horas. Esse achado mostra que a disponibilidade de recursos e dispositivos pode ampliar oportunidades de contato, o que exige cuidado com generalizações sobre desigualdade digital.

Quando se aproximam as perspectivas de Silva e Momo (2025) e Nobre et al. (2021), percebe-se que quantidade e experiência cultural são dimensões relacionadas, porém não equivalentes. Saber quanto tempo a criança permanece diante de telas oferece uma informação importante, mas não explica sozinho o que ela faz nesse período, quais conteúdos acessa, como interage e que sentidos constrói. A compreensão pedagógica precisa combinar essas dimensões.

2.2 Tempo de tela, conteúdo e qualidade da experiência

O tempo de exposição aparece como uma das questões mais recorrentes no debate sobre telas e primeira infância. Nobre et al. (2021) definem tempo de tela como o período total de exposição a televisão e mídias interativas e demonstram que uma parcela expressiva das crianças investigadas ultrapassava duas horas diárias. Os autores situam esse resultado em um contexto no qual dispositivos portáteis passaram a fazer parte das rotinas familiares, aumentando as possibilidades de acesso.

Entretanto, o próprio estudo de Nobre et al. (2021) impede uma leitura baseada apenas em minutos ou horas. Ao discutir mídias interativas, os autores destacam fatores como conteúdo, finalidade, caráter ativo ou passivo da atividade e presença do adulto. Assim, duas crianças com o mesmo tempo de exposição podem ter experiências muito diferentes, dependendo do que fazem, de como participam e de quem as acompanha.

Essa distinção é particularmente relevante quando se considera a aprendizagem. Nobre et al. (2021) registram que pesquisas discutidas em seu artigo identificam possibilidades de aprendizagem com recursos digitais bem planejados, ao mesmo tempo em que alertam para elementos que podem distrair e reduzir a compreensão. O ponto central não está em atribuir valor educativo ao dispositivo em si, mas em examinar a organização da experiência.

Puccinelli, Marques e Lopes (2023) reforçam essa complexidade ao afirmarem que a literatura mais recente passou a considerar, além do tempo, variáveis como tipo de conteúdo, uso ativo ou passivo, segurança digital e mediação do adulto. Essa mudança de enfoque é significativa porque desloca a discussão de uma regra única para uma avaliação contextualizada. O tempo continua relevante, mas deixa de ser o único critério.

A finalidade do uso também merece atenção. Telas podem ser oferecidas para entretenimento, aprendizagem, comunicação ou como estratégia para manter a criança ocupada enquanto o adulto realiza outras tarefas. Essas situações não produzem necessariamente os mesmos efeitos e tampouco respondem às mesmas necessidades. A análise precisa considerar as circunstâncias concretas em que o recurso entra na rotina.

Para a Educação Infantil, essa compreensão evita propostas baseadas no simples acréscimo de tempo de tela sob o argumento de que o conteúdo é educativo. Se a criança já convive intensamente com dispositivos fora da instituição, o planejamento escolar precisa perguntar o que a experiência proposta acrescenta. O valor pedagógico não decorre da novidade tecnológica, mas da possibilidade de ampliar linguagem, pensamento, interação, curiosidade e participação.

2.3 Aprendizagem, linguagem e participação infantil

As relações entre telas e aprendizagem aparecem nos materiais de maneira não linear. Nobre et al. (2021) encontraram associação entre maior exposição e melhor desempenho em linguagem expressiva na amostra investigada, sendo essa variável uma das preditoras do maior

tempo de tela. Os autores, contudo, não transformam essa associação em afirmação causal de benefício. O desenho transversal do estudo exige cautela e impede concluir que o aumento da exposição produza, por si só, melhor desenvolvimento linguístico.

Essa cautela é essencial para o campo educacional. Resultados estatísticos precisam ser interpretados de acordo com o método que os produziu. A associação encontrada por Nobre et al. (2021) convive, no próprio artigo, com a discussão de pesquisas que relacionam determinados padrões de exposição a dificuldades de linguagem. Em vez de contradição, esse conjunto reforça que a qualidade do conteúdo, o contexto e a mediação interferem nas experiências.

Silva e Momo (2025), por sua vez, mostram aprendizagens que aparecem nas falas das crianças sobre jogos, plataformas e funcionalidades. Algumas demonstram familiaridade com comandos e procedimentos e mobilizam esses conhecimentos em situações de interação. O dado amplia a noção de aprendizagem, pois evidencia saberes construídos fora de situações formais de ensino.

Isso não significa considerar a criança naturalmente competente em qualquer ambiente digital. A familiaridade observada decorre de experiências recorrentes e das oportunidades de uso. A escola precisa evitar tanto a subestimação quanto a idealização. Reconhecer conhecimentos prévios é diferente de pressupor domínio crítico das mídias, compreensão de seus mecanismos ou capacidade autônoma de avaliar conteúdos.

A participação infantil também se expressa quando as crianças deixam a posição exclusiva de espectadoras e manifestam desejo de produzir ou compartilhar conteúdos. Silva e Momo (2025) identificam falas relacionadas à produção de vídeos e à presença em plataformas. Ainda que intenção e realização não sejam equivalentes, essas narrativas revelam que as crianças percebem a cultura digital como espaço no qual também se pode agir e produzir.

Pedagogicamente, esse movimento convida a escola a valorizar autoria em sentido mais amplo. A criança pode narrar, desenhar, dramatizar, construir, inventar regras, registrar descobertas e produzir coletivamente sem que toda autoria precise ocorrer em uma tela. O repertório digital pode ser ponto de partida para outras linguagens, preservando a riqueza das experiências próprias da infância.

2.4 Brincadeira e interação em contextos atravessados pelas telas

A brincadeira ocupa lugar central na discussão porque permite observar como experiências digitais são transformadas pelas crianças. Silva e Momo (2025) evidenciam que conteúdos acessados em telas reaparecem em brincadeiras e conversas, demonstrando continuidade entre diferentes ambientes de experiência. A criança não simplesmente reproduz aquilo que viu; ela combina referências, negocia sentidos com os pares e as incorpora a situações próprias do brincar.

Essa perspectiva impede uma oposição simplista entre brincar e tecnologia. Em determinados momentos, uma referência digital pode alimentar a imaginação e participar

da cultura de pares. Em outros, o tempo prolongado diante de dispositivos pode reduzir oportunidades de movimento, interação ou exploração de materiais. O problema pedagógico está em compreender o equilíbrio das experiências e não em classificar antecipadamente uma linguagem como legítima e outra como inadequada.

Nobre et al. (2021) lembram que a primeira infância é um período em que vínculos afetivos, liberdade de movimento, brincadeiras e disponibilidade de materiais são importantes para o desenvolvimento. Quando o tempo de tela ocupa parte significativa do cotidiano, torna-se necessário observar quais outras experiências estão sendo preservadas ou substituídas. Essa pergunta é mais produtiva do que avaliar a tela de forma isolada.

Puccinelli, Marques e Lopes (2023) também discutem que possíveis desfechos associados à exposição podem se relacionar à diminuição de atividades fundamentais, entre elas contato social, atividade física e sono adequado. A observação é relevante porque desloca o foco do dispositivo para a organização global da rotina. O impacto potencial depende também do que deixa de acontecer quando a tela ocupa determinado tempo e espaço.

Na instituição educativa, a brincadeira presencial oferece possibilidades de negociação, conflito, cooperação, movimento e criação compartilhada que não devem ser reduzidas. Isso não exige negar os repertórios digitais. O professor pode acolher personagens e narrativas trazidos pelas crianças e, a partir deles, favorecer novas histórias, construções, dramatizações, desenhos, pesquisas e experiências coletivas.

A interação entre pares funciona, assim, como espaço de resignificação cultural. Ao conversar sobre aquilo que viram ou ao transformar um conteúdo em brincadeira, as crianças produzem sentidos que não estavam prontos no material original. Essa capacidade reforça a necessidade de escutá-las e de observar suas ações antes de definir intervenções pedagógicas.

2.5 Famílias, cuidadores e mediação adulta

A mediação adulta aparece nos três estudos, ainda que sob perspectivas distintas. Nobre et al. (2021) destacam que a presença de um adulto compartilhando a experiência, interpretando e dialogando pode favorecer a compreensão e a linguagem. A qualidade dessa participação diferencia uma situação de uso solitário de outra em que a mídia se torna objeto de conversa e interação.

Puccinelli, Marques e Lopes (2023) mostram que a mediação não pode ser discutida sem considerar as condições concretas dos cuidadores. As telas podem ser utilizadas para acalmar a criança, entretê-la durante tarefas domésticas e profissionais ou oferecer conteúdos considerados educativos. Essas escolhas acontecem em rotinas marcadas por demandas, limites e negociações, razão pela qual orientações genéricas nem sempre produzem mudanças efetivas.

As autoras identificaram, nas postagens de especialistas analisadas, forte presença de discursos sobre prejuízos e recomendações. Ao mesmo tempo, observaram que grande parte

dessas publicações não gerava debate entre os cuidadores. Esse resultado sugere uma distância possível entre o saber técnico apresentado de forma prescritiva e as experiências vividas pelas famílias.

Puccinelli, Marques e Lopes (2023) alertam para o risco de naturalizar a presença de especialistas em espaços de troca entre mães e pais, especialmente quando a orientação desautoriza saberes construídos na experiência. A questão não é recusar conhecimentos profissionais, mas considerar que sua comunicação precisa reconhecer ambivalências, dificuldades e singularidades familiares.

Para a escola, essa análise tem consequências importantes. O diálogo com as famílias sobre telas tende a ser mais produtivo quando evita culpabilização. Em vez de apresentar listas rígidas desconectadas da rotina, a instituição pode compartilhar observações, ouvir os cuidadores e discutir possibilidades concretas de organização dos usos, valorizando momentos de interação, brincadeira e convivência.

A parceria entre escola e família também permite compreender melhor os repertórios infantis. Saber quais tipos de conteúdos aparecem com frequência, como as crianças utilizam os dispositivos e em quais momentos do dia isso ocorre pode ajudar o professor a interpretar falas e comportamentos. Essa aproximação deve preservar a privacidade familiar e ter finalidade educativa, não fiscalizatória.

3 Percurso metodológico

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa. O corpus foi delimitado aos materiais fornecidos para a elaboração do artigo, sem inclusão de referências externas. Foram utilizados três estudos principais: Silva e Momo (2025), Nobre et al. (2021) e Puccinelli, Marques e Lopes (2023). A escolha por manter o corpus restrito atende ao propósito de assegurar correspondência integral entre as citações presentes no texto e a lista final de referências.

Os três materiais foram lidos considerando objetivo, método, participantes ou fontes analisadas, principais resultados, limites interpretativos e contribuições para o debate sobre infância e telas. Embora possuam desenhos diferentes, os estudos apresentam complementaridade. Silva e Momo (2025) trabalham com pesquisa qualitativa com crianças; Nobre et al. (2021) realizam estudo transversal, descritivo e exploratório; Puccinelli, Marques e Lopes (2023) desenvolvem pesquisa qualitativa com postagens de especialistas em grupos públicos de cuidadores.

No estudo de Silva e Momo (2025), os dados empíricos foram produzidos em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal, em 2023, com dezessete crianças de cinco e seis anos. As autoras utilizaram observação participante e conversações gravadas em áudio, analisadas por meio de categorias construídas em articulação com o referencial teórico. Essa fonte foi mobilizada principalmente para discutir repertórios culturais, participação, aprendizagem e brincadeira.

Nobre et al. (2021) investigaram 180 crianças de 24 a 42 meses matriculadas em instituições públicas e privadas. O tempo diário de tela foi utilizado para formar dois grupos, abaixo de duas horas e igual ou acima de duas horas. O estudo também examinou fatores do ambiente familiar, nível econômico e aspectos do desenvolvimento infantil. Essa fonte sustentou a discussão sobre intensidade de exposição, mídias utilizadas e importância de analisar a qualidade do uso.

Puccinelli, Marques e Lopes (2023) analisaram 49 postagens de especialistas, sobretudo psicólogos e educadores, extraídas de cinco grupos públicos de mães e pais. A análise temática resultou em dois grandes temas: prejuízos das telas para as crianças e orientações sobre o uso. O estudo foi empregado para problematizar a circulação de discursos especializados, a mediação parental e as tensões entre recomendações e cotidiano familiar.

A etapa analítica consistiu em aproximar achados convergentes e preservar diferenças metodológicas. Não foram convertidos resultados qualitativos em evidências quantitativas, nem associações estatísticas em relações causais. Também não foram atribuídas aos autores conclusões que ultrapasassem os limites dos estudos. Essa precaução foi adotada para manter fidelidade aos materiais e evitar generalizações indevidas.

A discussão foi estruturada em quatro eixos: a) experiências digitais e repertórios infantis; b) tempo, conteúdo e qualidade de uso; c) brincadeira, interação e aprendizagem; d) mediação de adultos, famílias e escola. A organização por eixos permitiu integrar os estudos sem repetir as mesmas conclusões em cada seção.

4 Análise e discussão

4.1 Entre quantidade e qualidade: o que os dados permitem afirmar

A primeira síntese decorrente dos materiais é que a exposição às telas ocorre cedo e é frequente, mas o tempo não explica sozinho a experiência. Nobre et al. (2021) encontraram 63,3% das crianças com exposição igual ou superior a duas horas por dia e identificaram a televisão como principal responsável. O resultado dimensiona a presença das mídias na rotina de crianças pequenas e reforça a necessidade de acompanhamento.

Ao mesmo tempo, os autores discutem que mídias interativas possuem características diferentes da televisão, pois respondem às ações do usuário e possibilitam formas de participação. Essa diferença impede tratar todas as telas como experiências idênticas. Assistir passivamente a uma sequência de conteúdos, participar de uma leitura compartilhada e interagir com um recurso acompanhado por um adulto são situações distintas, ainda que todas sejam contabilizadas como tempo de tela.

Puccinelli, Marques e Lopes (2023) convergem com essa interpretação ao apontar que a literatura passou a considerar variáveis adicionais ao tempo, entre elas conteúdo, finalidade, segurança e mediação. Esse deslocamento é importante para evitar conclusões automáticas. Uma

análise responsável precisa perguntar não somente “quanto”, mas também “o quê”, “como”, “para quê” e “com quem”.

No campo escolar, essas perguntas podem orientar decisões sobre recursos digitais. Uma proposta pedagógica não se torna adequada apenas porque utiliza tecnologia, assim como não se torna inadequada somente por envolver uma tela. A avaliação deve considerar se a atividade amplia experiências, promove interação, favorece autoria e está integrada a objetivos coerentes com a Educação Infantil.

A mesma lógica vale para a relação com as famílias. Informar limites pode ser útil, mas uma orientação baseada exclusivamente na contagem de horas corre o risco de não dialogar com as situações concretas. A análise qualitativa dos usos oferece melhores condições para construir mudanças possíveis e preservar experiências essenciais ao desenvolvimento infantil.

4.2 Repertórios digitais e currículo da Educação Infantil

Silva e Momo (2025) oferecem elementos importantes para pensar o currículo porque as crianças de sua pesquisa narram experiências que atravessam diferentes mídias e reaparecem no cotidiano escolar. Esses repertórios não são conteúdos escolares no sentido tradicional, mas constituem parte das referências por meio das quais as crianças conversam, imaginam e brincam.

Ignorar tais repertórios pode produzir uma distância entre o currículo e as experiências efetivamente vividas. Contudo, acolhê-los não significa organizar o trabalho pedagógico em torno das plataformas preferidas pelas crianças. A função da escola é ampliar horizontes. Isso envolve escutar o que chega do universo digital e colocar essas referências em relação com literatura, artes, movimento, natureza, investigação, oralidade e convivência.

Quando uma criança menciona um personagem, um jogo ou um vídeo, o professor pode observar que aspectos daquela referência mobilizam o grupo. O interesse pode estar na narrativa, no desafio, na música, no movimento, na possibilidade de imitação ou no pertencimento ao grupo. Identificar essa dimensão permite criar propostas que ultrapassem a reprodução do conteúdo original.

Essa postura também favorece uma leitura crítica sem antecipar discursos abstratos. Na primeira infância, a problematização pode acontecer por meio de perguntas, comparação de versões, criação de finais diferentes, dramatizações e produção de novas narrativas. O objetivo é ampliar possibilidades de expressão e não transformar a criança em destinatária de uma aula formal sobre mídia.

Os dados de Silva e Momo (2025) reforçam ainda que as crianças constroem saberes em espaços não escolares. O currículo precisa reconhecer essa pluralidade sem perder sua intencionalidade. A experiência escolar continua singular porque organiza tempos de convivência, oferece materiais, propõe encontros e cria situações de aprendizagem que não dependem dos mecanismos de recomendação das plataformas.

4.3 Mediação como presença, diálogo e construção de sentidos

Entre os pontos de maior convergência dos materiais está a importância da mediação. Nobre et al. (2021) destacam que a presença do adulto durante experiências com mídias pode favorecer interpretação, diálogo e desenvolvimento da linguagem. Essa presença não se resume a vigiar o que aparece na tela. Trata-se de participar, conversar, responder, perguntar e relacionar o conteúdo com a experiência da criança.

Puccinelli, Marques e Lopes (2023) acrescentam que a mediação precisa ser pensada também no plano das relações familiares. A disponibilidade do cuidador pode ser afetada pelo próprio uso de dispositivos, e as orientações dirigidas às famílias precisam reconhecer essa dimensão. Não é coerente atribuir toda a responsabilidade à criança quando adultos e crianças compartilham um ambiente social fortemente marcado por tecnologias.

Na escola, mediação significa escolher quando a tecnologia faz sentido e quando outras experiências são mais potentes. Significa também evitar que o dispositivo ocupe o lugar da relação pedagógica. Um vídeo pode iniciar uma investigação, mas a conversa posterior, a exploração de materiais, a brincadeira e a produção coletiva podem ser os momentos em que a experiência ganha densidade educativa.

Essa concepção de mediação permite superar tanto a proibição generalizada quanto a incorporação indiscriminada. A decisão pedagógica passa a ser contextual. Em algumas situações, o recurso digital pode ampliar acesso a uma imagem, som ou registro; em outras, pode ser dispensável. O critério deve ser a qualidade da experiência oferecida à criança.

A mediação também envolve perceber sinais de saturação, desinteresse ou dispersão e reorganizar a proposta. Crianças pequenas precisam de movimento, interação e diversidade de linguagens. Um planejamento sensível não prolonga uma atividade digital apenas porque ela estava prevista, mas observa a resposta do grupo e preserva a flexibilidade necessária ao trabalho com a infância.

4.4 O diálogo com as famílias sem culpabilização

Os resultados de Puccinelli, Marques e Lopes (2023) são particularmente importantes para a relação entre escola e família. As autoras identificam que especialistas ocupam espaços virtuais frequentados por cuidadores e frequentemente apresentam recomendações sobre o que deve ou não ser feito. Embora essas informações possam ter função orientadora, a forma prescritiva pode desconsiderar a experiência de mães e pais.

A baixa participação dos cuidadores nos comentários de muitas postagens analisadas sugere que a autoridade técnica não garante interlocução. Para a escola, esse achado funciona como alerta. Reuniões e comunicados sobre telas podem perder efeito quando se limitam a enumerar riscos e regras sem ouvir como as famílias organizam suas rotinas.

Um diálogo mais consistente começa pela escuta. Perguntar quais dificuldades aparecem, em que momentos as telas são utilizadas e quais alternativas são viáveis pode produzir orientações mais próximas da realidade. Essa postura não significa abandonar critérios de cuidado, mas construir corresponsabilidade sem transformar a família em alvo de julgamento.

Os dados de Nobre et al. (2021) também mostram que o uso está associado a características do contexto familiar e econômico. Portanto, práticas de exposição não podem ser explicadas apenas por decisões individuais. Recursos disponíveis, organização do tempo e hábitos do ambiente participam da configuração do uso. A intervenção educativa precisa considerar essa complexidade.

A escola pode contribuir ao valorizar experiências simples e possíveis: leitura compartilhada, brincadeiras corporais, conversas, participação em tarefas cotidianas, exploração de espaços e momentos de convivência sem dispositivos. A finalidade não é criar uma competição entre atividades “boas” e telas “ruins”, mas ampliar o repertório de possibilidades disponíveis para crianças e adultos.

4.5 Formação docente e critérios para práticas pedagógicas

A formação docente precisa acompanhar as transformações culturais que chegam à Educação Infantil. O professor não necessita dominar todas as plataformas utilizadas pelas crianças, mas precisa compreender como experiências digitais interferem em repertórios, interações e expectativas. Silva e Momo (2025) mostram que essas experiências já aparecem na escola mesmo quando o dispositivo não está presente fisicamente.

Um primeiro critério formativo é distinguir uso tecnológico de inovação pedagógica. A presença de uma tela não garante participação, autoria ou aprendizagem. Da mesma forma, uma proposta sem tecnologia pode ser profundamente contemporânea quando considera as perguntas, linguagens e experiências das crianças. O planejamento deve partir de objetivos educativos e não da obrigação de utilizar ferramentas.

Um segundo critério é observar a relação entre atividade digital e outras experiências. Nobre et al. (2021) destacam a importância da qualidade do uso e da mediação. Isso significa que uma proposta pode ser breve e articulada a conversas, movimento, desenho, construção ou investigação. A tela pode ocupar um momento do percurso, sem monopolizar a experiência.

Um terceiro critério envolve o diálogo com as famílias. Puccinelli, Marques e Lopes (2023) demonstram os limites de orientações excessivamente prescritivas. A formação docente pode preparar professores para comunicar preocupações de modo cuidadoso, ouvir diferentes realidades e construir encaminhamentos compartilhados.

Por fim, a formação precisa desenvolver capacidade de observação. Antes de concluir que determinado comportamento decorre do uso de telas, é necessário considerar o conjunto da experiência infantil. Os próprios materiais analisados alertam para múltiplas variáveis associadas

ao desenvolvimento. A escola não deve produzir diagnósticos causais a partir de impressões isoladas.

Com esses critérios, a cultura digital deixa de ser tema periférico e passa a integrar a reflexão sobre infância, currículo e relações. O foco não está em formar professores especialistas em dispositivos, mas profissionais capazes de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e coerentes com as necessidades das crianças.

5 Considerações finais

A análise dos três materiais permite concluir que as telas fazem parte das experiências de muitas crianças desde os primeiros anos de vida e participam da constituição de repertórios, hábitos e formas de interação. A intensidade dessa presença, contudo, não autoriza interpretações simplificadas. O fenômeno envolve tempo, conteúdo, finalidade, tipo de participação, contexto familiar e mediação adulta.

Nobre et al. (2021) dimensionam a exposição ao mostrar que 63,3% das crianças investigadas permaneciam diante de telas por duas horas ou mais diariamente, com predominância da televisão. O estudo também evidencia que variáveis familiares, econômicas e de desenvolvimento se relacionam ao uso, reforçando que o tempo de tela está inserido em uma rede de fatores e não pode ser analisado de maneira isolada.

Silva e Momo (2025) acrescentam a perspectiva das próprias crianças e demonstram que experiências digitais atravessam maneiras de aprender, interagir e brincar. Seus achados mostram repertórios que circulam entre mídias e situações presenciais, além de conhecimentos construídos fora da escola. Para a Educação Infantil, isso significa reconhecer a criança como participante ativa da cultura sem presumir autonomia crítica plena diante dos ambientes digitais.

Puccinelli, Marques e Lopes (2023) evidenciam outro componente do problema: a forma como os adultos recebem e produzem orientações sobre telas. O estudo alerta para os limites de discursos prescritivos que pouco dialogam com a realidade dos cuidadores. Essa reflexão pode ser estendida à relação escola-família, indicando a necessidade de escuta, negociação e construção conjunta de práticas de cuidado.

No âmbito pedagógico, o caminho mais consistente não está em escolher entre telas e brincadeiras. A Educação Infantil precisa preservar a centralidade das interações, do corpo, da imaginação, da exploração e da convivência, ao mesmo tempo em que reconhece referências digitais presentes nas culturas infantis. O recurso tecnológico pode integrar uma proposta quando acrescenta possibilidades, mas não deve substituir relações ou experiências que dependem da presença do outro.

A mediação adulta constitui o ponto de articulação entre essas dimensões. Em casa ou na escola, acompanhar não significa apenas controlar duração. Significa participar, conversar,

selecionar, observar e criar alternativas. Quanto menor a criança, maior a importância de experiências relacionais que não podem ser reproduzidas por um dispositivo.

Por fim, a formação docente precisa superar abordagens instrumentais. Compreender a cultura digital implica analisar o que as crianças fazem com as mídias, como esses conteúdos reaparecem nas brincadeiras e quais experiências a instituição deseja garantir. Esse movimento permite construir práticas menos reativas e mais intencionais, capazes de dialogar com o presente sem abandonar os fundamentos da Educação Infantil.

Como limite, este artigo trabalha deliberadamente com um corpus restrito aos materiais fornecidos. Essa escolha favorece a coerência entre citações e referências, mas não pretende esgotar a produção científica sobre o tema. Dentro desse recorte, os estudos analisados oferecem bases suficientes para afirmar que a discussão sobre telas na infância exige equilíbrio, contextualização e mediação, evitando tanto alarmismos quanto expectativas de que a tecnologia, por si mesma, produza aprendizagem.

Referências

NOBRE, Juliana Nogueira Pontes et al. Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 1127-1136, 2021. DOI: 10.1590/1413-81232021263.00602019.

PUCCINELLI, Mariana Farias; MARQUES, Fernanda Martins; LOPES, Rita de Cássia Sobreira. Telas na Infância: Postagens de Especialistas em Grupos de Cuidadores no Facebook. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, p. 1-17, e253741, 2023. DOI: 10.1590/1982-3703003253741.

SILVA, Silvana de Medeiros da; MOMO, Mariangela. Infâncias na Cultura Digital: desafios para a Educação Infantil. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 32, p. 1-24, e2025-13, 2025. DOI: 10.14393/ER-v32e2025-13.